

Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin

Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, S. 291-307



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, S. 291-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119395 - DOI: 10.25656/01:11939

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119395>

<https://doi.org/10.25656/01:11939>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2013

■ *Thementeil*

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen

■ *Allgemeiner Teil*

Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil	283
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens	291
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Kurt Reusser/Christine Pauli

Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes	308
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Georg Breidenstein/Sandra Rademacher

Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht	336
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Miriam Lotz/Katrin Gabriel/Frank Lipowsky

Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung.....	357
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen“	381
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer/Hubert Ertl/David Phillips/Rudolf Tippelt

Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich	400
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen	425
-------------------------------------------------------------------	-----

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth

Klaus Vieweg/Michael Winkler (Hrsg.): Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang	446
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	449
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Quantitative and Qualitative Research on Teaching – Similarities and Differences

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative and Qualitative Research on Teaching – An exploration.

Introduction 283

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

The Social Constitution of Teaching in Pedagogical Practices and the Potentials of Qualitative Teaching Research. Reconstructions of showing and addressing ...

291

Kurt Reusser/Christine Pauli

Recording Comprehension Orientation in Math Lessons. Results of a methodologically integrative approach

308

Georg Breidenstein/Sandra Rademacher

On the Use of Time. Observations and analyses on individualized teaching

336

Miriam Lotz/Katrin Gabriel/Frank Lipowsky

Lowly and Highly Inferential Procedures of Classroom Observation. Analyses on their reciprocal validation

357

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Quantitative and Qualitative Research on Teaching – Similarities and Differences”

381

Contributions

Klaus Zierer/Hubert Ertl/David Phillips/Rudolf Tippelt

The Quantity and Focus of Publications in the Zeitschrift für Pädagogik within the Framework of a German-British Comparison

400

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

How Do Schools Deal with School Inspection and Its Results?

425

Book Review	446
New Books	449
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags, Weinheim und des Juventa Verlags, Weinheim, bei.

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung

Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens

Zusammenfassung: Die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung wurden bislang mit der Herausarbeitung der Fall- bzw. Situationsspezifität pädagogischer Praxis bestimmt. Das sequentielle Vorgehen bei der Rekonstruktion von Sinnemergenz ermöglicht darüber hinaus jedoch, den Zusammenhang – die Relationalität – von zwei in der Regel analytisch getrennt gehaltenen Dimensionen pädagogischen Handelns – Bezug zur Sache und Bezug zur Person – in den Blick zu nehmen. In einer von der Suche nach Berührungsflächen geprägten Auseinandersetzung mit dem holistischen Vorgehen quantitativer Unterrichtsforschung, den hoch-inferenten Ratingverfahren, wird argumentiert, dass die sequentielle Erschließung von Sinn genau mit dieser Relationalität die Besonderheit pädagogischer Situationen zu erfassen in der Lage ist. Plausibel gemacht wird dieses anhand einiger Gesprächssequenzen aus Unterrichtsstunden, in denen Gedichte und Gedichtinterpretationen als „Sache“ konstituiert und gleichzeitig damit Schüler und Schülerinnen auf eine ganz bestimmte Art und Weise als „hermeneutische Subjekte“ adressiert werden. Ziel des Beitrags ist es darüber hinaus, für ein gewinnbringendes Gespräch unter Bedingungen wechselseitiger Akzeptanz von Differenzen zwischen quantitativer und qualitativer Unterrichtsforschung zu plädieren.

Schlagworte: Unterrichtsforschung, qualitative Forschung, Deutschunterricht, hochinferente Ratings, pädagogische Praktiken

Der folgende Beitrag zielt darauf, aus der Perspektive qualitativer Unterrichtsforschung Berührungsflächen zwischen bestimmten Ansätzen quantitativer Unterrichtsforschung und der qualitativen Erforschung von Unterricht aufzuzeigen. In mehreren Schritten wird die These entwickelt und begründet, dass nicht zufällig als eine solche Berührungsfläche das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen pädagogischer Praktiken im sozialen Geschehen Unterricht in Frage kommt: das – je nach theoretischer Herkunft verschieden benannte – Verhältnis von fachlicher Vermittlung, fachlichem Lehren oder Zeigen einerseits und der Persönlichkeitsbildung oder -entwicklung, der Konstituierung der Subjekte, der Entwicklung eines Verhältnisses des Subjekts zu sich selbst andererseits. Für dieses Verhältnis soll aufgezeigt werden, dass ein bestimmtes Vorgehen einer am Prozess des Unterrichtens und der Situiertheit unterrichtlichen Geschehens interessierten quantitativen Unterrichtsforschung, nämlich das *Rating* als Form holistischer Interpretation, nicht in jedem Fall die Komplexität pädagogischer Situationen erfassen kann, weil die Relationalität und Sequenzialität des Geschehens nicht systematisch berücksichtigt werden.

Der erste Schritt unserer Argumentation wird darin bestehen, den Ausgangspunkt, die Annahmen und daraus folgenden Vorgehensweisen der qualitativen (interpretativen, rekonstruktiven und ethnographischen) Unterrichtsforschung zu bestimmen, die ihren Gegenstand – eben Unterricht – in spezifischer Weise fokussieren. Erst auf dieser Grundlage einer Darstellung basaler Annahmen verschiedener Richtungen qualitativer Unterrichtsforschung (1) können wir vor dem nur angedeuteten Hintergrund des methodischen Vorgehens der empirisch-quantitativen Videostudien entwickeln, worin das spezifische Potential einer empirisch-qualitativen Unterrichtsforschung liegt, die die Entstehung von Sinn in pädagogischen Praktiken sequentiell rekonstruiert (2). Anschließend zeigen wir dieses Potential beispielhaft anhand einiger Gesprächssequenzen aus Deutschstunden, in denen jeweils Gedichte und Gedichtinterpretationen als „Sache“ konstituiert und gleichzeitig damit Schüler und Schülerinnen auf eine ganz bestimmte Art und Weise angesprochen, also adressiert werden (3). Im Fazit wird für die Notwendigkeit nicht nur eines Gespräches zwischen empirisch-quantitativer und empirisch-qualitativer Unterrichtsforschung plädiert, sondern es wird auch über Möglichkeiten einer gegenseitigen „Befruchtung“ der verschiedenen Forschungsrichtungen bei gleichzeitiger Akzeptanz von Differenzen nachgedacht.

1. „Unterricht“ als Gegenstand qualitativer Forschung

Das qualitative Forschungsparadigma – ganz generell (Schütz, 1974; Soeffner, 1989), aber auch die qualitative Unterrichtsforschung im Besonderen¹ – geht von der Sinnhaftigkeit sozialer Welt aus und ist dem eigenen Anspruch nach mit Sinn und Bedeutungsstrukturen des sozialen Geschehens, mit deren Entstehung, Weiterführung und Ordnung befasst. Sinn – so die meisten Ansätze übereinstimmend – „prozessiert“, indem auf etwas, auf einen Akt, z.B. auf einen Sprechakt oder eine körperliche Aktion hin, eine Reaktion, eine Antwort erfolgt, die immer eine Selektion aus zahlreichen unterschiedlichen möglichen Reaktionen darstellt und genau damit, als spezifische Selektion, ein sinnhaftes Geschehen ausmacht. Dieser Annahme zufolge ergibt sich also etwas als et-

¹ Auch wenn in qualitativen Ansätzen der Unterrichtsforschung unterstellt ist, dass Sinn nur in Relationen besteht, kann dieser je nach Ansatz als ein objektiver (Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979; Combe & Helsper, 1996), geteilter (Bonnet, 2007), ko-konstruierter (Krummheuer, 2011; Krummheuer & Naujok, 1999; Krummheuer, 1997), aber auch als subjektiver bzw. individuell-biographischer (Koller, 2008), auf der Seite eines Einzelnen konstituierter verstanden werden. Der Genauigkeit halber muss ergänzt werden, dass die ethnographische, an der Tradition der Ethnomethodologie und der Praxistheorie orientierte Forschung zu Unterricht für sich in Anspruch nimmt, Sinn und Bedeutungsstrukturen nicht hermeneutisch zu entschlüsseln, sondern die oft übersehenen ‚auf der Oberfläche‘ liegenden Praktiken zu identifizieren und einer präzisen Beobachtung auf diese Weise zugänglich zu machen (Breidenstein, 2008, S. 206-207). Wie die Frage der Sinnerzeugung aber auch praxistheoretisch mithilfe des Konzepts der in Praktiken eingelagerten (Re-)Adressierungen bearbeitet werden kann, stellen Reh und Ricken (2012) dar. Darauf wird im Folgenden Bezug genommen.

was Bestimmtes – ein sprachlicher Interakt als ein Lob, eine Korrektur, eine Kritik oder auch als eine schwierige Frage bzw. Aufgabe – in einer Sequenz oder Sukzession von Aktionen und Reaktionen, also in der Realisierung bestimmter Anschlüsse und der Nicht-Realisierung anderer seitens der Teilnehmer einer Situation.

Forschungsmethodisch ausgearbeitete Zugänge zu den Sinnstrukturen bemühen sich, die Ordnung der Selektivität zu erschließen, die durch die unausweichliche Wahl immer nur einer von allen potentiellen Anschlussoptionen zwangsläufig entsteht. Über den zugrunde gelegten Regelbegriff existieren unterschiedliche Auffassungen. Die einen verstehen Regeln in strukturtheoretischer Perspektive mit Oevermann et al. (1979) als der Handlungspraxis „vorgängig“ und damit auch diese generierend (Wernet, 2000, S. 15). Andere gehen im Anschluss an Schatzkis praxistheoretische Lesart des Wittgenstein'schen Sprachspiel-Begriffes (Schatzki, 1996)² davon aus (Reh, Rabenstein & Idel, 2011), dass Sprachspiele zwar eine Regelmäßigkeit erkennen lassen, aber keinesfalls als Anwenden von Regeln verstanden werden können. Auf der Grundlage dieser in einzelnen Punkten durchaus voneinander abweichenden sozialtheoretischen Annahmen qualitativer Unterrichtsforschung wenden sich ihre Vertreter also in verschiedener Weise methodisch geleitet ihrem Gegenstand Unterricht zu, wobei sie z.T. dessen aktuelles Geschehen mithilfe technischer Geräte aufzeichnen. Das, was sie als Pädagogisches im Unterricht untersuchen wollen, bestimmen sie, wie im Folgenden ausgeführt wird, in Nuancen unterschiedlich.

Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Annahmen und ohne damit der mittlerweile erheblich ausdifferenzierten qualitativen Unterrichtsforschung vollständig gerecht werden zu können³, lassen sich vier Fokussierungen qualitativer Unterrichtsforschung unterscheiden.⁴

1. Entweder geht es um die Beschreibung und Rekonstruktion von Prozessen der Ko-Konstruktion bzw. der Generierung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen *eines auf eine Sache bezogenen Unterrichtsgeschehens durch mehrere Beteiligte*. Für Unterricht in diesem Sinne interessiert sich insbesondere die fachdidaktische Interpre-

2 Zum Regelbegriff bei Schatzki und seinen Voraussetzungen vgl. Gebauer, 2009.

3 Vgl. früh Breidenstein (2002; dann Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2012), für eine Darlegung verschiedener theoretischer Grundlagen, methodologischer Zugänge und auch unterschiedlicher Konzeptionen eines Pädagogischen auch Meseth, Proske & Radtke (2011a; vgl. Neumann, 2011; Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011).

4 In diesen Fokussierungen könnte man u.U. verschiedene didaktische Perspektiven auf den Unterricht wiedererkennen, neben dem Blick auf das Lehrer- und Schülerhandeln den auf die Methoden und schließlich vor allem auf das didaktische Dreieck. Allerdings ist die didaktische Theoriebildung bekanntermaßen bemerkenswert resistent gegenüber einem Blick auf die Empirie des Unterrichts, wie es ihr Gruschka im „Platonismus“-Verdikt vorgeworfen hat (vgl. Gruschka, 1999, S. 159).

tative Unterrichtsforschung.⁵ Formal konzeptualisiert (und traditionell mithilfe des didaktischen Dreiecks modelliert) werden didaktisch-pädagogische Situationen als das Verhältnis von Lehrer, Schüler und „Sache“. Diskutiert wird weniger darüber, wie die Relationen zwischen diesen Elementen methodologisch für eine Untersuchung von Prozessen der Ko-Konstruktion zu fassen sind (vgl. für ein methodologisch ausgearbeitetes Konzept Krummheuer, 2011; anders Gruschka, 2011). Viel häufiger geht es um die Frage, welches der drei Elemente – die Strukturierung der Sache, die Lernmöglichkeiten der Schüler oder die Handlungen der Lehrkraft – in der Planung und Durchführung von Unterricht vor allem zu betrachten und zu modifizieren ist, um zu seinem Gelingen beitragen zu können (Proske, 2011).

2. Oder es geht um die Beschreibung und Rekonstruktion *pädagogischen und didaktischen Handelns bzw. entsprechender Praktiken der Lehrer*. Im Anschluss an ein strukturtheoretisches Verständnis pädagogischer Professionalität (Combe & Helsper, 1996; als empirische Studie etwa Hericks, 2006) oder einer stärker an der Expertise-Forschung orientierten Variante qualitativer Professionsforschung (z.B. Ophardt, 2006) wird das Lehrerhandeln in Schule und Unterricht vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktion von Schule bzw. der ihm zugewiesenen Funktion der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen als Setzung von Rahmen und Schaffung von Ordnungen in den Blick genommen.
3. Davon unterscheiden lässt sich die Beschreibung und Rekonstruktion des Aufbaus von sich ändernden Sinn- und Bedeutungsstrukturen oder -gehalten, um *Lern- oder Bildungsprozesse in Bildungspraktiken einzelner Schüler und Schülerinnen* identifizieren zu können, wie sie sich im Unterricht selbst zeigen. In dieser Perspektive hat sich insbesondere die Bildungsgangforschung in den letzten Jahren entfaltet (Koller, 2008; Trautmann, 2004). Hierzu kann auch der Ansatz der biographisch orientierten Bildungsforschung gerechnet werden. Pädagogisches Handeln wird hier nur im Hinblick auf die Spuren, die es in den Bildungsprozessen Einzelner hinterlässt, betrachtet. Die Auseinandersetzung mit einer Sache wird bildungstheoretisch zur Frage nach dem sich verändernden Verhältnis von ‚Ich und Welt‘; die bilden oder, wie es im Kontext der an Foucault und Butler orientierten Theorieansätze heißt: die (ent)subjektivierenden Effekte pädagogischer Praktiken werden auf diese Weise betont (Lüders, 2007).
4. Bei einem weiteren Teil der qualitativen Unterrichtsforschung geht es um die Beschreibung und Rekonstruktion eines komplexen Gesamtgeschehens *sozialer oder pädagogischer Ordnungen in verschiedenen Unterrichtsarrangements* sowie der Prozesse, in denen diese hergestellt werden. Es geht z.B. um eine bestimmte Abfolge von Interaktionen, um die Organisationsmechanismen von Interaktionsabfol-

5 Vgl. etwa die interdisziplinäre Tagung: „Qualitative Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Gemeinsamkeiten – Besonderheiten – Entwicklungen“, die das Deutsche Institut und das Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH) der Universität Mainz vom 19. bis 21. Mai 2011 veranstaltet haben, oder die neu gegründete „Zeitschrift für interpretative Unterrichtsforschung“, ZISU, deren erste Nummer inzwischen erschienen ist.

gen in Praktiken und Ritualen zwischen Lehrkräften und Schülern. Lüders' (2003) Konzeption von Unterricht als Sprachspiel bietet einen Vorschlag, wie Unterricht als Ordnung von Sprechakten empirisch untersucht werden kann. Meseth, Proske und Radtke (2011b) verstehen Unterricht als kommunikative Formbildung des Pädagogischen. Vor allem aber den ethnographischen Untersuchungen zum alltäglichen Vollzug von Unterricht (z.B. Breidenstein, 2006; Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011; Breidenstein, Dorow, Menzel & Rademacher, 2012), den Arbeiten zu Lernkulturen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern (Wulf et al., 2007, 2011) sowie denjenigen zu Lernkulturen an Ganztagschulen (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008; Kolbe & Reh, 2009; Reh, 2011; Rabenstein, 2010, 2013; Reh et al., 2011; Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2013) liegt die Frage nach Formen der Ordnungsbildung im Unterricht zugrunde. Während nun allerdings in der Tradition des Ideals normativer Enthaltsamkeit in ethnographisch-soziologischer Forschung die einen den Blick auf die schulischen Routinen unabhängig von der gesellschaftlichen Funktion institutionalisierter Lehr-Lernprozesse richten, arbeiten vor allem Letztere an der Qualifizierung einer *pädagogischen* Unterrichtsforschung mit einem heuristischen Verständnis der speziell pädagogischen Dimension des Geschehens (vgl. ausführlich dazu Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011).

Gerade die zuletzt genannten Autoren greifen im Hinblick auf die Frage nach der pädagogischen Dimension auch auf die Konzeption des ‚didaktischen Dreiecks‘ zurück und variieren bzw. transformieren dieses. Sie fragen nach dem Zusammenhang zwischen der Art der Vermittlung einer Sache, mit anderen Worten: dem Zeigen einer Sache (Prange, 2005) durch jemanden, das sich in unterschiedlicher Weise auf das Lernen von jemand anderem, das sich also an jemand anderen richtet. Derjenige, dem etwas gezeigt wird, wird dabei immer in ein Verhältnis zu einer bestimmten Sache und zu der Zumutung, sich mit dieser auf eine bestimmte Weise befassen zu sollen, gestellt. Eine solche Positionierung, die qua Adressierung oft als direkte Ansprache erfolgt, enthält einen performativen Aspekt: Dieser wird dabei als ein Besonderer, als Subjekt anerkannt, bestätigt, konstituiert, aber auch negiert und transformiert (Ricken, 2009a, 2009b). Die Adressierung, auf die der Angesprochene zwangsläufig reagieren muss, erfolgt, indem vor dem Hintergrund aufgerufener Normen des Umganges miteinander und mit einer „Sache“ jemand ausgewählt, auf diese Weise in ein Verhältnis zu der Sache und den anderen Beteiligten des Geschehens gesetzt wird; zugleich wird ihm damit ein bestimmter Wert beigemessen (Reh & Ricken, 2012). Die *pädagogische* Dimension des Geschehens entfaltet sich in dessen Sequenzialität und Relationalität: Ein auf das Lernen gerichtetes Zeigen der Sache als angenommene Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt.⁶

6 Wie und warum es sinnvoll sein kann, Pranges Verständnis von Zeigen als einer pädagogischen Grundoperation, ermöglicht durch die kommunikative Grundverfassung, durch die Möglichkeit geteilter Aufmerksamkeit und geteilter Intentionalität (Tomasello, 2002, 2009), die erst die Voraussetzung dafür sind, dass jemand nicht nur von anderen, sondern durch an-

2. Rekonstruktion von Sequenzialität und Relationalität

Um im übernächsten Schritt das spezifische Potential qualitativer Unterrichtsforschung an beispielhaft herangezogenen Rekonstruktionen von Unterrichtsverläufen herauszuarbeiten, wollen wir zunächst das Vorgehen bei der Rekonstruktion von Sinnemergenzen in der Sequenzialität von Interaktionen und Praktiken im Vergleich zu dem in der quantitativen Unterrichtsforschung entwickelten Vorgehen des Einschätzens (*Ratens*) darstellen. Auch die quantitative Unterrichtsforschung ist als Erforschung sozialer Welt mit sinnhaft strukturierten Einheiten befasst; sie interessierte sich allerdings lange Zeit weniger dafür, wie Sinn und Sinnstrukturen entstehen und prozessieren. Inzwischen ist es vor allem die videobasiert arbeitende quantitative Unterrichtsforschung (vgl. zusammenfassend Klieme, 2006; Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser, 2006), die sich für das Geschehen des Unterrichts *in situ*, für Unterricht als Prozess interessiert. Von daher könnte es, wie wir hier vorzuschlagen versuchen, für die weitere Erforschung von Unterricht als pädagogischem Geschehen gewinnbringend sein, nach Berührungsflächen zwischen beiden Zugängen zu fragen.

Während die qualitativ-rekonstruktiv verfahrenende Unterrichtsforschung einzelne Praktiken des Unterrichts als einzelne Fälle sequentiell betrachtet und von hier ausgehend Interaktionsstrukturen oder Ablaufmuster dieser Praktiken zu bestimmen versucht, ‚schätzen‘ die quantitativ verfahrenenden Forscher im sogenannten „hochinferenten rating“ Aktionseinheiten des Unterrichts ein, um ein Urteil über die Ausprägung eines Merkmals oder eine Verhaltenstendenz fällen zu können. Insofern nehmen sie die einzuschätzende Einheit zunächst ganzheitlich wahr und sind dann auf das Ziehen von Schlussfolgerungen angewiesen, die über das „konkret beobachtbare Verhalten“ hinausgehen (Clausen, Reusser & Klieme, 2003, S. 124; vgl. auch Clausen, 2002). In der empirisch-qualitativen Unterrichtsforschung erweist sich die intersubjektive Plausibilität einer rekonstruierten Sinnstruktur im Verlaufe des methodisch angeleiteten Interpretationsprozesses. Diese Plausibilität wird nicht zuletzt dadurch abgesichert, dass unterschiedliche Lesarten im Interpretationsprozess entwickelt, nicht zutreffende jedoch systematisch ausgeschlossen werden (Wernet, 2000). Die mit hochinferenten Ratingverfahren arbeitenden Videostudien versuchen, die Qualität der als Schätzungen erfolgten Beurteilungen einzelner Aktionseinheiten anhand des Maßes der Interraterreliabilität (etwa unter Rückgriff auf die Generalisierbarkeitstheorie; vgl. Clausen et al., 2003, S. 127) zu belegen.

Dabei zeigen sich bei bestimmten Merkmalen jedoch Schwierigkeiten einer einheitlichen beurteilenden Schätzung durch verschiedene Personen; in solchen Fällen entsteht eine niedrige Interraterreliabilität (Clausen et al., 2003, S. 130; auch Clausen, 2002). Bei

dere etwas lernt, anerkennungstheoretisch zu erweitern, hat Ricken (2009a, 2009b) systematisch thematisiert; wie Adressierung als Operationalisierung eines analytisch gewendeten Begriffs von Anerkennung konzeptioniert werden kann, haben Reh und Ricken (2012) in einer ersten Annäherung aufzuweisen versucht, und wie dieses genutzt werden kann in der empirisch-qualitativen Unterrichtsforschung, hat Rabenstein (2013) in ihrer Habilitation an Situationen individueller Zuwendung von Lehrkräften zu einzelnen Schüler_innen vorgeführt. Zur systematischen Argumentation vgl. die hier angeführte Literatur.

der Beurteilung einzelner Aktionseinheiten werden mehrere Beobachter in vielen Fällen also hinsichtlich ihrer Einschätzungen eines bestimmten Verhaltens schnell Übereinstimmung erzielen. In anderen Fällen ist dieses jedoch nicht so einfach. Es könnte etwa unklar sein: Handelt es sich bei einem überschwänglichen Lob einer Lehrkraft um ein Lob oder um eine ironisch-kritische Kommentierung der Schülerleistung? Wird in einer Frage ein Vorwissen aktiviert oder nicht? Ist eine Aufforderung motivierend oder unterstellt sie den Angesprochenen vorab eine Unlust, etwas Bestimmtes zu tun?

Aus der Sicht der qualitativen Unterrichtsforschung bestätigt die Schwierigkeit empirisch-quantitativer Unterrichtsforschung, in manchen Fällen ein übereinstimmendes, von den Beobachtern bzw. *Ratern* geteiltes Urteil zu entwickeln, die Richtigkeit und Tragfähigkeit ihres eigenen Verständnisses von Unterricht als eines sinnhaft-sequentiell strukturierten, mehrdimensional kontextuierten sozialen Geschehens. Diesem Verständnis zufolge werden spezifische Bedeutungen der Aktionen, wird etwas als etwas Bestimmtes für die Beteiligten allererst in wechselseitigen Reaktionen aufeinander hervorgebracht. Strukturell ist dabei mit der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz jedes einzelnen Aktes zu rechnen, die in unterschiedlichen Re-Aktionen verschiedener Beteiligter des Feldes wieder aktualisiert werden können und in denen die Kontingenz von Interaktionsverläufen begründet ist. Nach Auffassung der qualitativen Unterrichtsforschung könnte erst anhand einer Rekonstruktion der Abfolge von (Re-)Aktionen aufgedeckt werden, welche Bedeutung im Unterricht selbst von den Beteiligten – und möglicherweise auch von verschiedenen Beteiligten unterschiedlich – aktualisiert und verstanden wird. Um also als *Rater* nicht nur anhand einzelner Merkmale bestimmte Einheiten einschätzen zu müssen, müsste systematisch sequentiell rekonstruiert werden, welche Bedeutungen in deutenden Reaktionen auf einen Interakt von den Angesprochenen und anderen Anwesenden selbst realisiert werden.

Es zeigt sich, dass weniger zufriedenstellende Interraterreliabilitäten und somit größere Unterschiede bei der Interpretation und Beurteilung eines Phänomens insbesondere bei solchen Merkmalsbereichen beobachtet werden, die entweder mit Einschätzungen zu (*be*)wertendem Lehrerverhalten verbunden sind – z.B. ob ein Interakt als anerkennend/respektvoll zu *raten* ist oder nicht, ob ein Lob als Lob, als unbedeutend oder gar als missachtend einzuschätzen ist⁷ – oder den *Grad kognitiver Aktivierung* in

7 Vgl. etwa die von Rakoczy (2008, S. 229) aufgeführten differenzierten Indikatoren, um eine grundlegende Wertschätzung oder einen respektvollen Umgang miteinander raten zu können. Sie müssen als Indikatoren bei aller Differenziertheit fast zwangsläufig einen Rest offen lassen, in dem vom Rater in Abhängigkeit von seiner sozialen Kompetenz fallbezogen ohne eindeutiges Kriterium entschieden werden muss – etwa ob Ironie ein Lob zu etwas anderem macht. In den Studien zur individuellen Zuwendung von Lehrkräften zu Schülern und Schülerinnen in individualisierendem Unterricht aber hat Rabenstein zeigen können, dass gerade ein etwas zu überschwängliches Lob für eine kleine Leistung dessen Bedeutung für die Adressaten umkippen lassen kann – ob nun intendiert von der Lehrkraft oder nicht. Es haben sich hier immer wieder Zonen der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz gezeigt, die die Wertung von Schülern und Schülerinnen durch die Lehrkräfte betrafen und – so könnte ja vermutet werden – im Hinblick auf die pädagogische Bedeutsamkeit der Aktionen bzw. letztlich der Situationen, der Sequenzen, nun wiederum nicht unerheblich sind (vgl. Rabenstein, 2013).

einem Unterrichtsgespräch zu beurteilen beanspruchen – etwa, indem sie beurteilen, ob an Vorwissen angeknüpft wird, ob eine Lehrkraft „Denkanstöße“ gibt oder anregt, „Lösungsansätze kritisch zu hinterfragen“ (Batzel, 2010). Während nun aus quantifizieren der Perspektive sowohl dasjenige Verhalten, das nur selten beobachtet wird, rechnerisch nicht ins Gewicht fällt und einer nicht zufriedenstellenden Interraterreliabilität durch intensivierte *Raterschulung* begegnet wird, interessiert sich Unterrichtsforschung aus qualitativer Perspektive gerade für diese problematischen, schwierig zu beurteilenden Fälle bzw. Situationen, um aus deren Rekonstruktion Erkenntnisse über die Strukturen und unterschiedlichen Qualitäten pädagogischer Praktiken gewinnen zu können.

Mit diesen gerade in bestimmten Kontexten möglicherweise häufiger auftretenden uneindeutigen Fällen rückt nun aber ein besonderer Zusammenhang in den Blick, nämlich die an die traditionsreiche didaktische Vorstellung einer „wechselseitigen Erschließung von Sache und Subjekt“ (vgl. zum Hintergrund Klafki, 1963, S. 44) anschließende Vorstellung von einem Zusammenspiel von fachlicher Vermittlung und „Persönlichkeitsbildung“. Entgegen der Annahme, dass unterschiedliche Unterrichtsarrangements und Unterrichtsmethoden je unterschiedlichen Unterrichtszielen dienlich sind, scheinen gegenwärtig empirische Studien darauf hinzudeuten, dass fachliches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung in engster Weise miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen (Kunter, 2005, S. 21). Der Zusammenhang kann möglicherweise als statistische Korrelation zwischen verschiedenen Merkmalen von Unterricht – zum Beispiel zwischen der kognitiven Aktivierung und der Motivierungsqualität (Clausen et al., 2003) oder der „Anerkennung durch die Lehrperson“ und den „zum Denken herausfordernde(n) Problemen“ (Rakoczy, 2008) – beschrieben werden. Auch können Dimensionen des Geschehens unterschieden und getrennt analysiert werden, um sie abschließend in Bezug zueinander zu setzen, wie es z.T. auch in der qualitativen Forschung geschieht, und zwar dort, wo im Anschluss an Kommunikationstheorien unterschiedlicher Provenienz die einen die Sach- von der Sozialdimension (Meseth, Proske & Radtke, 2011b), die anderen die Inhalts- von der Beziehungsebene (Bonnet, 2011) oder die Argumentations- von der Partizipationsstruktur (Krummheuer, 2011) unterscheiden. Sie können aber auch Akt für Akt systematisch rekonstruiert und anschließend möglicherweise als Muster pädagogischer Praktiken identifiziert und typisiert werden. Wie ein solches Vorgehen neue Perspektiven eröffnen kann, soll im folgenden Abschnitt anhand eines bestimmten, in der Fachdidaktik des Literaturunterrichts konstatierten Problems skizziert werden.

3. Konstituierte „Sache“ und adressierte Schüler und Schülerinnen im Unterricht zu Gedichten

In einem Aufsatz „Why We Stop Reading Poetry“ bietet Bugeja (1992) eine Erklärung dafür an, wie die oft beobachtete Abneigung Heranwachsender, Gedichte zu lesen, in der Schulzeit entsteht. Er führt sie nicht, wie oft angenommen wird, auf die schulische Anforderung zurück, Gedichte analysieren zu müssen. Vielmehr konnte er auf der Basis einer explorativen Umfrage unter Studierenden zeigen, dass die mit dem Unterrichtsge-

spräch über Schülerdeutungen einhergehende Bewertung der Person und ihres intellektuellen Vermögens durch die früheren Lehrer einen erheblichen Anteil an dieser ablehnenden Haltung habe: „Nearly half of the students thought poetry was exciting until a teacher made a value judgment about their intellect, based on their explication (...) Consequently, students who are told that they do not understand poetry because they cannot explicate it, soon stop reading poetry“ (Bugeja, 1992, S. 32-33).

Als Grundlage dafür können – folgt man Zabka (2012) – die epistemologischen Überzeugungen der Deutschlehrer und -lehrerinnen gelesen werden.⁸ Zabka vermutet, dass aus fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Sicht durchaus problematische epistemologische Auffassungen zu Literatur einen erheblichen Anteil an – im Hinblick auf das „value judgment“ – ambivalenten Praktiken und Ritualisierungen des Literaturunterrichts haben. Eine in dieser Hinsicht zentrale Auffassung sei diejenige, nach der literarisches Verstehen das Entdecken eines verborgenen, durch Analyse aber schließlich zu entschlüsselnden Sinns sei.⁹ Eine solche Auffassung spiegelt sich sowohl in typischen Unterrichtspraktiken, in Zeigepraktiken und Interaktionsmustern als auch in einem aufseiten der Schüler und Schülerinnen hervorgerufenen Verständnis von sich selbst als Gedicht-Lesern.

Wirft man einen Blick auf transkribierte Deutschstunden aus der Sekundarstufe I, deren Thema Gedichte sind, wie sie das von Andreas Gruschka initiierte und mit seinen Mitarbeitern geführte „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APA EK) an der Universität Frankfurt bietet¹⁰, so sind entsprechende Ritualisierungen zu beobachten. Beobachtbar ist, wie hier im Zusammenspiel zwischen der besonderen Konstruktion einer

8 Eine empirische Überprüfung steht hier noch aus. Wieser betont, dass für den Literaturunterricht noch keine Modellierung der epistemologischen Überzeugungen vorliege (Wieser, 2012, S. 141-143; vgl. auch Wieser, 2010), und weist in Übereinstimmung mit anderen Autoren darauf hin, dass epistemologische Überzeugungen von professionellen Wissensbeständen schwer abzugrenzen seien (vgl. Wieler, 2002, S. 145-146).

9 Zabka (2012) führt u.a. drei unterschiedliche Lehrer-Überzeugungen an, die in von uns beobachteten Fällen oft in Verbindung miteinander auftreten: 1. Literatur-Analyse ist verstehens-unabhängig möglich; 2. die Analyse müsse sogar zeitlich und logisch dem Verstehen vorausgehen (als dessen Bedingung); und 3. die Analyse ist ein Instrument zum Lösen des Sinn-Rätsels, d.h. zum Erkennen eines verborgenen Sinns, zu dem man über das spontane Verstehen nicht gelangen kann. Diese epistemologischen Grundhaltungen sind als Antwort auf die spät auch im Literaturunterricht der Schule wirksame Krise des „hermeneutischen Feldes“ (vgl. Gumbrecht, 1996, 2004) auszumachen, die Erschütterung des Glaubens an stabile Bezugsobjekte und die Einsicht in die unhintergehbare Perspektivität eines Interpretieren. Während diese Krise im 19. Jahrhundert, wie Gumbrecht analysiert, aus verschiedenen Gründen gerade zu einer „Inthronisierung der philosophischen Hermeneutik im Zentrum der Geisteswissenschaften als neu gestalteter Föderation der humanistischen Fächer geführt hat“ (Gumbrecht, 2004, S. 62), könnte sich in der Schule – so wäre mit Zabka zu vermuten – eine Krise des hermeneutischen Literaturunterrichts seit den 1970er Jahren abgespielt haben, die potenziert durch die steigende Bedeutung von Noten und Schulabschlüssen, einen gleichzeitigen Autoritätsverlust der Lehrer und die steigende Bedeutung strukturalistischer Positionen in der Ausbildung der Lehrkräfte dazu geführt oder auch verführt hat, auf die scheinbar so klare Frage der Form und Struktur literarischer Werke zu setzen; das wäre im Rahmen einer Geschichte der Praktiken des Deutschunterrichts – und nicht nur seiner Programmatik – allerdings näher zu untersuchen.

10 Unter der Adresse <http://www.apaek.uni-frankfurt.de> online verfügbar.

Sache im Unterricht – Literatur als schwer zu verstehende Verschlüsselung von Bedeutungen – eine spezifisch subjektivierende Adressierung der Schüler und Schülerinnen als hermeneutische Subjekte erfolgt. Diese werden in ihren Bemühungen und in ihrem Vermögen vor dem Hintergrund einer bestimmten Norm des Umganges mit Literatur – sich ihr nach versteckten Bedeutungen suchend zu nähern – bewertet. Aus den 20 Unterrichtsstunden in der Sek I, in denen sich die Beteiligten mit Gedichten beschäftigen¹¹, beziehen wir uns im Folgenden insbesondere auf zwei¹², in denen die „Erschließung“ eines besonderen Gedichtes mit unterschiedlichen „gestaltenden“, „erörternden“ und „untersuchenden“¹³ Praktiken im Mittelpunkt steht, und nicht die eigene Produktion einer besonderen Gedichtform, z.B. von Limericks.¹⁴ In den beiden Unterrichtsstunden ist ein je unterschiedliches Verhältnis zwischen formaler Analyse und dem Versuch einer interpretatorischen „Erschließung“ mithilfe verschiedener Praktiken zu erkennen. Die erste Stunde beginnt mit anderem Material (Bildern), von dem ausgehend Fragen an dann wie „aus dem Hut gezauberte“ Gedichte¹⁵ gestellt werden, was immer schon unterstellt, dass die Gedichte voraussetzungslos nicht zu verstehen wären. Die zweite Stunde beginnt mit dem Lesen und schließlich Vorlesen eines Gedichtes als einer im engeren Sinne ästhetischen Praktik (Seel, 2003). Der Übergang zu einer formalen Analyse

-
- 11 Insgesamt sind nach unseren Recherchen 673 Transkripte gesammelt, die zumeist von Studierenden im Rahmen ihres Praktikums angefertigte Transkripte von hospitierten und auf Tonband aufgezeichneten Unterrichtsstunden darstellen. Von diesen sind etwa 180 Stunden transkribierter Deutschunterricht der Sek I verschiedener Schulformen, von denen wiederum 20 Stunden solche sind, in denen Schüler und Schülerinnen in irgendeiner Form mit Gedichten befasst sind. In diesen Unterrichtsstunden dokumentiert sich unserer Ansicht nach der unterrichtliche Alltag, da Hospitanten meist nicht zu Lehrkräften geschickt werden, von denen der Schulleiter oder die Lehrkräfte selbst ein schlechtes Bild haben. Insofern gehen wir nicht davon aus, dass es sich bei den archivierten Unterrichtsstunden um eine Negativauswahl handelt. Keinesfalls soll hier aber behauptet werden, dass die Verteilung von Unterrichtsthemen als repräsentativ anzusehen ist, also nur etwa zu 10% des Deutschunterrichts Literaturunterricht zu Gedichten/über Gedichte stattfindet.
 - 12 Es handelt sich um das Transkript einer Deutschstunde in einer 10. Klasse eines Gymnasiums, in der sich die Klasse mit einem Gedicht Goethes beschäftigt, und eine ausführlich von Gruschka (2010) interpretierte Stunde in einer 8. Klasse eines Gymnasiums, in der ein Gedicht von Oskar Loerke gelesen und interpretiert wird.
 - 13 So die üblichen, auch in den einheitlichen Prüfungsanforderungen Abitur gebrauchten Begriffe (vgl. beispielhaft etwa Schäfer, 2009).
 - 14 Ob und inwiefern hier ganz andere Praktiken des Zeigens und Adressierens ausgebildet werden, eine solche Art der unterrichtlichen Befassung mit Gedichten also in diesem Sinne eine Alternative zum „Erschließen“ eines bestimmten Gedichtes darstellt, müsste gesondert untersucht werden.
 - 15 So lautet die Ankündigung in der einen Stunde: „Ich hab euch ein Gedicht mitgebracht. Ihr glaubt es kaum, vom guten Goethe“. In der zweiten werden die ersten zwei Zeilen eines Gedichtes von Gryphius als dritte Folie aufgelegt, nachdem die Schüler sich zu einem Gegensatz zwischen prachtvollen Barockbauten und Zerstörungen durch Kriege, z.B. den Dreißigjährigen Krieg – auf Folien bildlich dargestellt –, hatten äußern müssen. Die Aufgabe ist dann die, Unterschiede zwischen ihren Texten und den ersten zwei Zeilen des Gryphius-Gedichtes herauszuarbeiten.

bzw. zu einer Analyse von Stilmitteln ist unterschiedlich motiviert und gestaltet; darin zeigen sich je unterschiedliche Spielarten einer subjektkonstituierenden Adressierung.

Der Rückzug auf die formale Textanalyse in der ersten der beiden Unterrichtsstunden wird nicht als Lösung eines Verstehensproblems ausgegeben. Die Mitteilung des Lehrers besagt ganz offen, dass man formale Textanalysen vornehmen muss, weil man das in späteren Schuljahren benötigt, um bis zum Abitur zu kommen. Entsprechend erfolgt eine Adressierung der Schüler und Schülerinnen als kompetente Mitglieder der Institution Schule; sie verstehen, dass zu tun ist, was getan werden muss, wenn man die Prüfungen bestehen will. Sie werden weder als Subjekte einer ästhetischen Lektüre noch als solche einer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Gedicht konstituiert: „Das müsst ihr euch in die Birne kloppen. Ja, denn das ist etwas, das wird euch die ganze Oberstufe begleiten. Ihr werdet in jedem Fall in der Oberstufe Lyrik machen müssen. Jeder von euch macht Abi in Deutsch“ (Unterrichtstranskript „Einführung in die Lyrik. Klasse 9“, Z. 410-415). Die Schüler quittieren diese ambivalente Adressierung – etwas zu können und dabei sich aber doch nicht angemessen kognitiv der Sache zuzuwenden – mit einem stöhnend-annehmenden „Nöö“, begeben sich damit selbst in die Position derjenigen, die sich etwas „in die Birne kloppen müssen“, und ratifizieren damit eine Adressierung als solche, die ein instrumentelles Verhältnis zu den Unterrichtsgegenständen und -anforderungen entwickelt haben, aber es eben aufgrund dieser Haltung bis zum Abitur schaffen können. Wer sich vor diesem Hintergrund als Liebhaber von Gedichten oder auch nur als inhaltlich interessiert zeigt, droht zum Streber zu werden. Und wer die Anforderung einfach offen ablehnt, outet sich im hier formulierten Kontext als jemand, der anscheinend nicht bis zum Abitur kommen will.

In der anderen Unterrichtsstunde tauchen mehrfach „bedeutungsorientierte Fragen“ (Wieler, 2002, S. 137) auf, in denen nach dem Sinn eines bestimmten Bildes, eines bestimmten Wortes gefragt wird, die in Richtung einer „Überschreitung des Benennens und Erklärens von Sachverhalten zugunsten der Etablierung einer eigenen interpretativen Position“ (S. 136) gehen. Die von Gruschka als „verstehensorientiert“ interpretierte Deutschstunde beginnt mit dem Lesen und dann etwas später erfolgenden Vortragen des Gedichtes. Es wird versucht, anhand dessen ein Verstehensproblem der Schüler oder für die Schüler darzustellen¹⁶, wobei am Ende auf die ritualisierte, in Tabellenform zu erstellende Metaphernanalyse gesetzt wird und gerade darin höchst ambivalente Wertungen im Prozessieren des Unterrichts entstehen, die erst in der Abfolge der Aktionen und Reaktionen zu rekonstruieren sind.

Es entwickelt sich folgende Interaktion nach einer „verstehensorientierten“ Frage: „Was bedeutet eigentlich diese Tatsache, (...) dass die Stadt mit einem Wasser verglichen wird, ja. Überhaupt dieses Bild des Wassers“ (Gruschka, 2010, S. 78):

Sw5: Ich glaub, dass es irgendwie, dass der, ähm, Erzähler sich das Berlin als ein Meer vorstellt, äh, die Schornsteine sind, wo halt der Qualm rauskommt, die sind Wasserpflanzen, ähm.

16 Zur Kritik der Interpretation Gruschkas vgl. Reh (2012).

Lw: Sw5, wunderbar, aber nun warten wir, das geht mir ein bisschen zu schnell. Ja?
Sm?: Warum?

Lw: Lasst es uns ein bisschen schrittweise machen. Ne, damit auch alle selber diese Erkenntnis kriegen können, ähm, Sm?

Ein explizites Lob der einen Schülerin wird in der Abfolge zu einer Kritik an den intellektuellen Leistungen der anderen Schüler. Denen wird nämlich unterstellt, langsam im Denken zu sein. Die Schülerin, die um eine inhaltliche Reaktion nicht nur der Lehrerin, sondern auch der anderen gebracht wird, wird zwar als schnelle Deuterin geschätzt, nicht aber als eine, über deren Deutung man sich inhaltlich auseinandersetzen müsste. Das bedeutet aber auch, dass sie nicht als Schülerin mit einer besonderen Deutung anerkannt ist. Nachdem nämlich die Frage im Unterrichtsgespräch offensichtlich für die Lehrerin nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnte, folgt ihre Aufforderung, das Gedicht in Gruppenarbeit durchzugehen, die Bilder herauszuschreiben und ihre Bedeutung in Tabellenform „anzulegen“. Gerade die Schülerin, die zu Beginn der Auslegungsarbeit eine prononcierte eigene Idee formuliert hatte, aber von der Lehrerin gestoppt wurde, reagiert hier nun mit dem vorläufigen Verzicht auf Nachdenken: „Ich würd sagen, wir schreiben jetzt erst mal das Beispiel ab, oder?“ (Gruschka, 2010, S. 79). Mit dieser Reaktion nimmt sie für sich die Adressierung an, die in der Aufgabe gelegen hat, sich als „Sammler“ und Ordner von Bedeutungen zu betätigen, indem sie sie gar noch überbietet: Wir sollen erst einmal nur geringe intellektuelle Leistungen erbringen („abschreiben“). Aus dem Sammeln soll sich offenbar dann im Überblick – schließlich ist eine Tabelle anzulegen – ein Verständnis des Ganzen ergeben.

In dieser Unterrichtsstunde ist das unterstellte Ziel des Lehrers, ein Gedicht „endgültig zu knacken“. Damit wird das Gedicht als spezifische Sache des Unterrichts konstituiert: nämlich als ein zu lösendes Rätsel, das man möglicherweise noch nicht einmal als solches erkennt, für das zu lösen man vielleicht nicht einmal die richtige Frage – nämlich die nach den versteckten Bedeutungen – findet. Vor diesem epistemologisch-normativen Hintergrund wird deutlich, wie ambivalente Einschätzungen eines Subjekts in Adressierungen entstehen können. Das, was Schüler sagen und tun, kann im Hinblick auf ein Doppeltes wert-geschätzt werden: Zum einen kann gewertet werden, wie Schüler sich überhaupt in die Position eines Interpreten bringen, dieses auch wissen und darstellen können, sich also als hermeneutische Subjekte zeigen und sich auf diese Weise zu den eigenen Einfällen in ein Verhältnis setzen können. Zum anderen kann bewertet werden, inwieweit die geäußerte Deutung richtig ist. Ein Gedicht ästhetisch wahrzunehmen (vgl. Seel, 2003), kommt gegenüber solchen Normen eines hermeneutischen Umganges mit Gedichten kaum als Norm in Adressierungen des schulischen Literaturunterrichts zur Geltung. Im Unterricht erfahren sich die Schüler als solche, die am schwierigen Verstehen einer bestimmten, von der Lehrkraft favorisierten Lesart eines Gedichts fast notwendigerweise, jedenfalls häufig scheitern. Wenn zudem auf ihre Verstehensentwürfe nicht eingegangen wird, entweder weil diese gar nicht weiter aufgenommen werden oder weil umgekehrt fast alles akzeptiert bzw. schlicht für falsch und unzureichend erklärt wird, erfahren sie sich unter Umständen auch als in ihren intellektuellen Leistun-

gen abgewertet. Vor allem darin erweist sich die schwierige und belastende Hypothek von Adressierungen der Schüler als „hermeneutische Subjekte“.

4. Fazit

Die „Sache“ des Unterrichts wird zeigend konstituiert. Keineswegs ist sie immer schon an sich anwesend und vorhanden; sie existiert nicht unberührt, sondern ist immer nur in „disziplinierter“ Form und zweiter Ordnung existent, also in einer besonderen epistemologischen Konstellation. Darin sind zugleich immer Möglichkeiten der Adressierung und damit auch der Anerkennung, der Konstituierung des Schülers als Subjekt enthalten. So verstanden kommen (Qualitäts-)Merkmale des Unterrichts vor allen Dingen einzelnen Situationen – verstanden als Figurationen – und einem Prozess – verstanden als Sequenzialität und Rekursivität – zu. In einzelnen Situationen und in den sequentiell und rekursiv zu verstehenden Anschlussmöglichkeiten im Prozess entscheidet sich zum einen, *zu wem ein Schüler wird*, indem er eine Adressierung annimmt, ablehnt oder ignoriert. Zum anderen entscheidet sich aber auch, *zu welcher Sache ein Gegenstand im Zeigen wird*. In der Konsequenz heißt dies, dass es im Grunde keine an sich „einfache“ und „herausfordernde“ Aufgabe und Frage im Unterrichtsgespräch ‚gibt‘; ebenso wenig ‚gibt‘ es einfach ein Lob. Eine Ansprache und deren Wertung erweisen sich jeweils für den Einzelnen im Kontext der Interaktion, der Lerngruppe oder Klasse, der Geschichte ihres Unterrichts, der Geschichte der einzelnen hier versammelten Schüler und Schülerinnen, der Situationalität und tatsächlich auch kontingenter weiterer Faktoren als den Einzelnen herausfordernd, über- oder unterfordernd, als lobend, bestätigend oder kritisierend.

Das heißt auch, dass die quantitative und die qualitative Forschung unterschiedlich an die hier von uns thematisierte Frage nach der pädagogischen Dimension von Lehr-Lern-Situationen anknüpfen können. Dieses Geschehen sequentiell zu rekonstruieren, kann als eine Leistung qualitativer Unterrichtsforschung gesehen werden. Zukünftig könnte es für sie von Interesse sein, typische Situationskonstellationen im Fachunterricht, Muster pädagogischen Adressierens bezogen auf die Sache und die Lernsubjekte zu identifizieren. Die quantitative Unterrichtsforschung könnte das hier Gesagte als Anregung auffassen, stärker noch als bisher über Indikatoren nachzudenken, die tatsächlich und systematisch Relationen und Sequenzen erfassen (z.B. als Abwertung aufgefasstes Lob, in Abwertung von anderen umschlagendes Lob) oder auch Relationen zwischen der Art der gezeigten Sache und der Adressierung.

Literatur

- Batzel, A. (2010). *Fragen und Impulse im Klassengespräch. Eine Video- und Interviewstudie in Mathematik und Deutsch an verschiedenen Schularten* (Magisterarbeit Eberhard Karls Universität Tübingen).
<http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/schulpaedagogik/qualifikationsarbeiten/abgeschlossene-arbeiten.html> [13.12.2012].

- Bonnet, A. (2007). „Hol's dir da hinten raus und halt die Klappe!“ Von Kooperation in aufgabenbasierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 87-107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 11-28). Opladen: Leske + Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, 1-215).
- Breidenstein, G., Dorow, S., Menzel, C., & Rademacher, S. (2012). Anstellen statt Melden – Die Warteschlange im individualisierten Unterricht. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 77-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Meier, M., & Zaborowski, K. U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schröter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157-175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bugeja, M. J. (1992). Why We Stop Reading Poetry. *The English Journal*, 81(3), 32-42.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Clausen, M., Reusser, K., & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 122-144.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxis-theoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 28-44.
- Gebauer, G. (2009). *Wittgensteins anthropologisches Denken*. München: C.H. Beck.
- Gruschka, A. (1999). Die Entzauberung des Klassenrituals: Aus Widersprüchen lernen. In F. Olhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung: Fallanalysen. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 159-177). Opladen: Leske + Budrich.
- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts* (Pädagogische Fallanthologie, Bd. 10). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2011). Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 130-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gumbrecht, H.-U. (1996). Das Nicht-Hermeneutische: Skizze einer Genealogie. In J. Huber & A. M. Müller (Hrsg.), *Die Wiederkehr des Anderen* (S. 17-36). Basel/Frankfurt a.M.: Roter Stern/Stroemfeld.
- Gumbrecht, H.-U. (2004). *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hugener, I., Rakoczy, K., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 41-53). Innsbruck/Bozen: Studienverlag.
- Klafki, W. (1963). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In Ders., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25-45). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Beiheft, 765-773.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 125-143.
- Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2009). Adressierungen und Aktionsofferten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Beiheft, 168-187.
- Koller, C. (Hrsg.) (2008). *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krummheuer, G. (1997). *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, G. (2011). Die Interaktionsanalyse. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 323-336). Weinheim/München: Juventa.
- Krummheuer, G., & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011a). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011b). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In Dies. (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2011). Themenschwerpunkt „Ordnungen der Erziehungswirklichkeit“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1).
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Ophardt, D. (2006). *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess* (Dissertation; Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 7-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2010). Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. *sozialersinn*, 11, 53-77.

- Rabenstein, K. (2013). *An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Subjektivierung in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS [im Erscheinen].
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2011). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33-52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2012). Bildung als Zueignung – Zueignung statt Bildung? In M. Pollmanns et al. (Hrsg.), *Zueignung. Vom Doppelcharakter der Bildung und der Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora [im Druck].
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2013). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS [im Erscheinen].
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2009a). Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75-92). München: Fink.
- Ricken, N. (2009b). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussionen* (S. 111-134). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, S. (2009). *Kompetenztest Deutsch, Zugang zum Abitur*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Soeffner, H. G. (1989). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kooperation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Trautmann, M. (Hrsg.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wieler, P. (2002). Das Literatur-Gespräch in der Schule: Ansatzpunkt für eine sprachlerntheoretisch fundierte didaktische Konzeption. In C. Kammiller & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 128-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieser, D. (2010). Der gegenwärtige Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In W. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 11/2: Lese- und Literaturunterricht* (Hrsg. v. M. Kämper-van den Bogaart & H. K. Sinner, S. 329-360). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Wieser, D. (2012). Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (S. 135-152). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Blaschke, G., Ferrin, N., Kellermann, I., Mattig, R., & Schinkel, S. (2011). *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zabka, T. (2012). Analyserituelle und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (S. 35-52). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: The study aims at revealing points of contact between qualitative research on teaching and certain approaches to quantitative teaching research from the perspective of qualitative teaching research. Step by step, the authors develop and substantiate the thesis that it is no coincidence that such a point of contact could be constituted by the complex interplay of different dimensions of pedagogical practices within the social processes taking place in the classroom: the relation between subject-related mediation, technical teaching or presenting, on the one hand, and the development and formation of a personality, the constitution of the subjects, the development of a relationship of the subject with him/herself, on the other, – a relation labeled differently depending on the theoretical background. With regard to this relation, it is shown that a certain method of quantitative teaching research focusing on the process of teaching and the situatedness of classroom events, i.e. rating as a form of holistic interpretation, does not necessarily grasp the complexity of pedagogical situations because the relationality and sequentiality of the events is not systematically taken into account.

Keywords: Classroom Research, Qualitative Research, German Classes, High Inference Ratings, Pedagogical Practices

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de, sabine.reh@hu-berlin.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de